

и своеобразните техники, заложи в ранните разработки в областта (напр. Schegloff & Sacks, 1973). Подходът в АР е изцяло индуктивен – ученият не проверява предварително формулирани тези и хипотези, а построява теория въз основа на внимателно проучване на реалната последователност в поведението. Затова, на пръв поглед, сякаш липсват изрични предписания за „правилно“ провеждане на АР освен напътствието, че методологичната процедура трябва да бъдат адекватна на подбрения материал и предстоящите за решаване проблеми, и се концептуализира в движение, не се фиксира предварително. Това донякъде се дължи на съществените характеристики на ексцерпирания източник, т.е. записите на интерактивния поток. Възможностите за тяхното системно проучване задават доста широки граници на действие за учения и му оставят свобода да развие и приложи собствени, подходящи за случая евристични и аргументативни механизми. И тук се намесва „наследството“ на АР от неговия първоизточник – социологията. АР възприема категорично качествен, а не количествен подход и залага на сравнителния метод в обработката на данните⁴). Той не придава емпирична валидност на твърденията за организацията на разговора чрез статистическа проверка на честотата или дистрибуцията на определени единици (затова например не предполага класификация на случаи на употреба на видове двойки, търсене на най-типичен отговор или изобщо обобщение на граматически и лексикални особености на речта). С други думи, тази форма на анализ не може и не бива да бъде избрана с надеждата, че работата ще доведе до измерими резултати. Освен това на преден план в АР изпъква стремежът към формализация – изследователите изхождат от концепцията за контекстуализиращите средства в разговора (напр. анализ на членството в дадена общност, анализ на интерактивните обстоятелства, профил на получателя и т.н.), но на практика се стремят да стигнат до формално разлагане, т.е. до идентифициране на конкретни езикови единици с оглед на определена стойност или служба. Необходимостта от подобно заключение е солидно аргументирана още от Сакс и неговите колеги (Sacks et al., 1974), без да е изяснена напълно самата процедура за извеждане на организацията на разговора на базата на отличителните, специфичните обстоятелства за неговото пораждаване и протичане (т.е. не се описва как точно функционира тя извън неговото феноменално поле).

Фактът, че много изследвания в полето на АР не съдържат подробни програмни обяснения, води до слаба осведоменост на научната аудитория за конкретните цели и стратегии на АР – те продължават да изглеждат някак смътни или аморфни и откриват пространство за многопосочни критики и обвинения в неразбираемост (вж. още Haver, 1990). Затова тук ще бъдат обсъдени някои основни положения, свързани с технологията на работа.

По отношение на изследвания материал АР се разграничава от традиционно възприетите или предпочитани източници на информация в со-

циологията, тъй като се въздържа от използването на анкети, полеви записки, измислени примери, експерименти и др. Главното съображение е, че в по-голямата си част същите данни са резултат на манипулация, подбор или реконструкция от страна на изследователя или информатора, или са продукт на въображението въз основа на предположения за вероятност или важност (Heritage & Atkinson, 1984). Учените в областта на АР настояват за използването главно на аудио- и видеозаписи⁵) на епизоди на „естествено, спонтанно“ социално взаимодействие, които се прехвърлят в писмен вид (т.е. транскрибират, аотират) за нуждите на по-нататъшните наблюдения.

Транскрипцията е удобен начин за представяне на материала, без да е негов истински заместител, защото е неизменно селективна (Psathas & Anderson, 1990). Тя има неоспоримото предимство да съхранява и онагледява подробности във взаимодействието, които биха убегнали на обикновения слушател. Не на последно място, тя осигурява на изследователя бърз достъп до широк спектър от интерактивни епизоди, както и възможност за многократно сверяване на данните. Разбира се, транскрипцията не бива да се прави с оглед на конкретен изследователски проблем или хипотеза, а в символиката трябва да бъде максимално опростена като практически компромис между прецизност и разбираемост (Heritage & Atkinson, 1984).

Първообразът и „златното сечение“ на системата за аотиране са разработени от Гейл Джеферсън – те са специално създадени с оглед на отразяването на съществени аспекти на разговора и включват означения за най-разнообразни вокални и интерактивни явления (вж. Jefferson, 2004).

Много автори избягват конвенционалната транскрипция или я опростяват максимално, защото чувстват, че тя е задължително интерпретативна. Ученият трябва винаги да избира между алтернативни репрезентации на данните, т.е. транскрипцията е неразривно свързана с определена степен на тълкуване и незабелязано се превръща в част от анализа. Затова днешните изследователи се стремят да осигурят минимални, възможно най-опростени стандартни обозначения, за да ограничат, доколкото е възможно, субективния си прочит и да не затрудняват възпроизвеждането и проследяването на комуникативната ситуация (вж. още Grundy, 2000).

Казаното дотук води до още един съществен въпрос в АР – равновесието, или по-скоро противопоставянето между тълкуване и анализ, доколкото те са разграничими. Тълкуването се отнася до усилието да се формулира сравнително уникалното значение, което дадено изказване, действие или епизод има за съответните участници и/или изследователите, докато анализът изолира единици, механизми и процедури, релевантни за редица случаи и води до обобщението на резултати и обосновани заключения относно същината на многоликата човешка изява.

В светлината на тези размисли АР може да бъде разглеждан и като анализ на интерпретациите във взаимодействието. Потвърждава го и самата история на направлението (Have, 1990). В началото се поставя фокус главно върху словесната страна на взаимодействието. Постепенно тази база се разширява с включването на още аспекти, най-вече по отношение на последователната организация на взаимодействието, например застъпване на реплики, особености на дишането и различни интонационални явления. Разликата изпъква ясно при сравняване на транскрипции, включени в по-ранни и по-късни проучвания (вж. Jefferson, 1985). Започва да се отделя специално внимание на невокалните феномени в прякото взаимодействие, като мимики и движения на тялото. Преразглежда се ролята на невербалните средства в интеракцията, както и схващането, че смисълът на словото не може да бъде преценен пълноценно, без да се отчете несловесното поведение, т.е. значението може да бъде фиксирано само при отчитане на цялостната ситуация. АР приема, че значението наистина зависи от подвижния гещалт, но не е изключено да се разсъждава какъв е поотделно приносът на конкретни елементи или класове от явления. И в тази посока е логично да се започне с най-достъпните аспекти на взаимодействието, а именно говоренето, употребата на думи, и на следващ етап, когато се знае достатъчно за цялостната организация, да се продължи с анализ на по-трудно податливи явления.

4. Обща оценка: ограничения на АР

Още с появата си през втората половина на XX в. АР предизвиква неодобрението на авторитетни учени, които отхвърлят АР като безплоден емпиризъм (Coser, 1975), или „лингвистика тип направи сам“ (Goldthorpe, 1973), или „индустрия за повторно омагьосване“, годна само за контракултурните хипита в Южна Калифорния (Gellner, 1975). По-снижодителните отбелязват, че работата на Сакс, Шеглоф и Джеферсън предоставя много интересни прозрения за разработване на разговора, но избраната методология и изведените категории остават толкова неформални и неточни, че трудно може да се използват за практически цели (Coulthard, 1977: 92).

Едно от сравнително ясните положения в АР е виждането, че разбирането на следващата реплика зависи от нашето очакване – според формулата на съседната двойка това, което следва въпроса, следва да се третира като отговор на този въпрос. Този наглед лесен критерий обаче се очертава и като един от проблемните пунктове на АР, а именно липсата на системност – няма пълен списък на всички непосредствени двойки или точно описание за разпознаване на непосредствените двойки или релевантните места за преход (Eggins & Slade, 1997; Lakoff, 2003: 168 – 169).

Сериозни възражения предизвикват и други опорни постановки на АР, изложени от Сакс, Шеглоф и Джеферсън, като например стълпотворението

на термини, заимствани от точните и естествените науки, омаловажаването на невербалните комуникативни средства, изчислението на релевантното място за преход (чия е преценката за задоволителното построяване на репликата, дали е достатъчно да се разчита на предполагаемата завършеност на изречението), техниките за избор на следващ говорещ (които невинаги изпълняват своето предназначение или пък ограничават пресилено реалните възможности за включване в диалога), механизмите за корекция (плаващи между очакваното вземане на думата в обмяна и намесата в принос към основната тема на беседата) и др. (Power & DalMartello, 1986; Lakoff, 2003: 168 – 169).

Друг критичен въпрос е наслагването на разнопосочни влияния в словесната интеракция и възможностите за тяхното тълкуване. За АР текстът е контекст – учените се фокусират върху верижната прогресия на взаимодействието и начина, по който всяко изказване е оформено от предишните наслагвания и оформя по-нататъшната продукция. В общи линии: АР разглежда контекста като нещо, създадено в разговора, а не разговора като нещо, създадено от контекста. И макар да се признава отношението между текста и общите фонові знания, прозиращи в контекста, е важно само това, което може да се види и разбере в текста. Недостатъкът на подобна „изолация“ е, че разговорът не съществува в социален вакуум (Fairclough, 1989: 12). Структурата му е обвързана с пространствената схема на обществото и други негови институции, както и с конвенциите в извършването на всекидневни или по-специфични действия. Затова АР е основателно критикуван, че не взема под внимание прагматичните или социолингвистичните аспекти на взаимодействието, фоновия контекст, компонентите на ситуацията и др., дори грубо ограничава допустимия контекст (Bucholtz, 2003).

В разработките липсва информация за участниците под формата на обичайните социологически променливи (социално-икономически статус, възраст, пол, идентичност, професия), институционално положение и личен опит. Поради това много учени не са убедени, че АР може да се разглежда като обща теория за социалното действие (Schegloff, 1987) и продължават да го определят като „микро“, „молекулярен“, „тесен“ и „интернистки“ (Wetherell, 1998; Billig, 1999).

Това изложение няма за цел да даде отговор на маркираните по-горе съображения, нито да изчерпа полемичните или все още отворени въпроси. То е написано с убеждението, че и силата, и пробойните на АР следва да бъдат оценени по отношение на общия замисъл на тази изследователска програма. Всяка критика е показателна за пътя, който трябва да извърви една концепция, за да преодолее, ако е възможно, своите недостатъци и да се наложи като полезна, „работеща“ теория. АР наистина се нуждае от прецизиране на изходните положения и избистряне на терминологията и методологията – това е поред-

ното предизвикателство към последователите на гениалния Харви Сакс. АР обаче притежава огромния заряд на умозрението, едновременно произлизащо от практиката и предназначено за нея – дори само това оправдава усилията за неговото усъвършенстване. АР има потенциала да разкрие фундаменталната организация на социалното действие и взаимодействие и в приложните, и в институционалните ѝ аспекти. Да вникне в начина, по който протича и се осъществява междуличностното разбиране отвъд всеизвестното, да определи организационните слоеве в структурата на интерактивната ситуация. Да свърже констатациите за строежа и порядъка в диалогичния обмен с характеристиките на социалните актори и обстановката. Даже да се върне в изходната си точка – бленуваният от пионерите материк е наука, способна да се справи с детайлните характеристики на действието в реалното общуване, за да може обратно да проектира конститутивните елементи на явленията в обществото (Sacks, 1992: 27). Затова обхватът на АР не се свежда до запасяване с езикови корпуси, регистриране на детайли и специфични особености в конкретен диалогичен обмен или пък препотвърждение на типови характеристики на взаимодействието. Откритите явления може и трябва да се надграждат, а намеренията и търсенията – да се канализират или прекрояват в нови хоризонти отново с оглед на вездесъщата практика. Както някога е опитал Сакс, който впрочем неволно започва да анализира разговора просто защото търси проява на човешката индивидуалност, „проба“ от обществения живот, която може да бъде записана.

NOTES/БЕЛЕЖКИ

1. По въпроса вж. още Drew & Heritage (1992).
2. Както Гофман (1971: 95) отбелязва, дори самият акт на говорене предполага право на речева изява и съответно задължение за изслушване.
3. Повече сведения по темата предоставя Have (1990).
4. Относно някои опити за квантитативни изследвания в АР вж. Have (1990).
5. Последните са необходими за проучването на взаимодействието лице в лице и дават възможност за анализ на интерактивните функции на жестовете, позата на тялото и погледа, какъвто например присъства у Goodwin (1981).

REFERENCES/ЛИТЕРАТУРА

- Billig, M. (1999). Whose terms? Whose ordinariness? Rhetoric and ideology in conversation analysis. *Discourse & Society*, 10 (4), 543 – 558.
- Bucholtz, M. (2003). Theories of discourse as theories of gender (pp. 43 – 68). In: Holmes, J. & Meyerhoff, M. (Eds.). *The Handbook of Language and Gender*. Oxford: Blackwell Publishing.

- Coser, L. (1975). Two Methods in Search of a Substance. *American Sociological Review*, 40, 691 – 700.
- Coulthard, M. (1977). *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Longman.
- Cutting, J. (2002). *Pragmatics and Discourse. A resource book for students*. Florence, KY: Routledge.
- Drew, P. & Heritage, J. (1992) Analyzing Talk at Work: An Introduction (pp. 3 – 65). In: Drew, P. & Heritage, J. (Eds.). *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eggins, S. & Slade, D. (1997). *Analysing Casual Conversation*. London: Cassell.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. Harlow: Longman.
- Fauconnier, G (1997). *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gellner, E. (1975). Ethnomethodology: Re-enchantment Industry or Californian Way of Subjectivity. *Philosophy of the Social Sciences*, 5, 431 – 450.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York: Doubleday Anchor.
- Goffman, E. (1971). *Relations in Public: Microstudies of the Public Order*. New York: Harper & Row.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Oxford: Basil Blackwell.
- Goldthorpe, J. H. (1973). Revolution in Sociology. *Sociology*, 7, 449 – 462.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational Organization: Interaction between Speakers and Hearers*. New York: Academic Press.
- Grundy, P. (2000). *Doing Pragmatics*. Arnold.
- Have, P. ten (1990). Methodological issues in conversation analysis. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 27 (6), 23 – 51.
- Have, P. ten (2007). *Doing conversation analysis*. London: Sage.
- Heritage, J. (2008). Conversation Analysis as Social Theory (pp. 300 – 320). In: Turner, B. (Ed.). *The New Blackwell Companion to Social Theory*. Oxford: Blackwell.
- Heritage, J. (2010). Conversation Analysis: Practices and Methods (pp. 208 – 230). In: Silverman, D. (Ed.). *Qualitative Sociology*. London: Sage.
- Heritage, J. & Atkinson, J. M. (1984). Introduction (pp. 1 – 15). In: Atkinson, J. M. & Heritage, J. (Eds.). *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jefferson, G. (1985). An exercise in the transcription and analysis of laughter (pp. 25 – 34). In: van Dijk, T. A. (Ed.). *Handbook of discourse analysis* (vol. 3). London: Academic Press.

- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an Introduction (pp. 13 – 23). In: Lerner, G. H. (Ed.). *Conversation Analysis: Studies from the first generation*. Philadelphia: John Benjamins.
- Lakoff, R. (2003). Language, gender and politics (pp. 161 – 178). In: Holmes, J. & Meyerhoff, M. (Eds.). *The Handbook of Language and Gender*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Peräkylä, A. (2007). Conversation Analysis (pp. 791 – 794). In: Ritzer, G. (Ed.). *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Blackwell Publishing.
- Power, R. J. D. & Martello, M. F. dal (1986). Some criticisms of Sacks, Schegloff, and Jefferson on turn taking. *Semiotica*, 58 (1/2), 29–40.
- Psathas, G. & Anderson, T. (1990). The 'practices' of transcription in conversation analysis, *Semiotica*, 78, 75 – 99.
- Sacks, H. (1984). On doing "being ordinary" (pp. 413 – 429). In: Atkinson, J. M. & Heritage, J. (Eds.). *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation* (2 Vols.). Oxford: Basil Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50, 696 – 735.
- Schegloff, E. A. (1972). Notes on a Conversational Practice: Formulating Place (pp. 75 – 119). In: Sudnow, D. (Ed.). *Studies in Social Interaction*. New York: The Free Press.
- Schegloff, E. A. (1987). Analyzing single episodes of interaction: an exercise in conversation analysis. *Social Psychology Quarterly*, 50, 101– 114.
- Schegloff, E. A. (1992). Repair After Next Turn: The Last Structurally Provided Defense of Intersubjectivity in Conversation. *American Journal of Sociology*, 98, 1295 – 1345.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. & Sacks, H. (1973). Opening Up Closings. *Semiotica*, 8, 289 – 327.
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R. & Vetter, E. (2000). *Method soft extend discourse analysis*. London: Sage.
- Wetherell, M. (1998). Positioning and interpretive repertoires: conversation analysis and post-structuralism in dialogue. *Discourse & Society*, 9, 387 – 412.
- Wilkinson, S. & Kitzinger, C. (2011). Conversation analysis (pp. 22 – 37). In: Hyland, K. & Paltridge, B. (Eds.). *Continuum Companion to Discourse Analysis*. Continuum International Publishing.

Wooffitt, R. (2001). Researching psychic practitioners: Conversation analysis (pp. 49 – 92). In: Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S. J. (Eds.). Discourse as data. A guide for analysis. London: Sage in association with the Open University.

CONVERSATION ANALYSIS – THEORY OF PRACTICE

Abstract. Conversation analysis, or talk-in-interaction, takes into account the social layer and the internal organization of the interactive episode with a focus on the procedural basis of everyday life. The research tradition distinguishes some crucial aspects of conversation such as: action, structure and intersubjectivity. Their essence and characteristics are defined leaning on an original methodology, applied to samples of oral verbal communication in ordinary situations, and envisages a detailed study of transcriptions of the excerpted text.

✉ **Dr. Donka Mangatcheva, Assoc. Prof.**

Department of Spanish and Portuguese Studies
Faculty of Classical and Modern Philology
Sofia University “St. Kliment Ohridski”
15, Tsar Osvoboditel Blvd.
1504 Sofia, Bulgaria
E-mail: dmangatcheva@gmail.com

СУГЕСТОПЕДИЯ: ОСНОВНИ ПОНЯТИЯ И ПРИНЦИПИ В СВЕТЛИНАТА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО ЧУЖД ЕЗИК

Галия Матева

Технически университет – София

Резюме. Настоящата статия прави първи опит да представи един по-разширен обзор върху същността на класическата сугестопедия, развита от проф. Лозанов и сътрудници, от гледна точка на чуждоезиковото обучение. Разглеждат се основни понятия като сугестия-десугестия, антисугестивни бариери и средства на внушението. Последователно се преминава към анализ на основните принципи на сугестопедията и тяхната интерпретация в условията на обучението по чужд език. Сугестопедичният терминологичен апарат се свързва с важни чуждоезикови понятия, като учене и езикоусвояване, активно и пасивно усвояване на материала, обучение на ниво текстови и дискретни единици и др. Статията дискутира в обобщаващ план българския принос на сугестопедията като холистичен метод към обучавания и процеса на обучение по чужд език.

Keywords: suggestopedia; suggestion; suggestopedic principles; language learning; language acquisition; holistic method of language teaching

Статията е първа от серия публикации, които целят да представят важни аспекти от теорията и практиката на чуждоезиковата сугестопедия от гледна точка на съвременните развития в езиковото обучение, както и на базата на дългия практически и изследователски опит на автора в Научноизследователския институт по сугестология. Терминологичният апарат на Лозанов, който произхожда от медицина, психотерапия и психология, ще бъде интерпретиран от позицията на обучението по чужд език и ще бъде разгледан в диахронен аспект с цел проследяване на промени в тълкуването на някои от основните понятия. Преди всичко, тази първа публикация цели да разкрие психологическите, психотерапевтичните, физиологичните, педагогическите и художествените основи и принципи на сугестопедията, които определят нейния холистичен подход към личността на обучаемия и процеса на обучение. Теоретичният анализ ще улесни най-вече обяснението на практическите приложения на сугестопедията в миналото и днес, които ще бъдат обект на разглеждане в следващи статии.

Сугестопедията, като метод на учене, преподаване и развитие на личността, е клон на сугестологията – наука с психотерапевтичен произход, развита от проф. Лозанов (Lozanov, 1971) в НИИ по сугестология в София и в Центъра за сугестология и развитие на личността към Софийския университет. Сугестопедията добива световна известност чрез интензивните си форми на чуждоезиково обучение за възрастни (Lozanov, 1971; Lozanov, 1975 (and 1978, 2005, 2009); Lozanov & Gateva, 1982 and 1988), но също така и при обучението на деца в началното училище. Сугестопедията в по-широк педагогически план изследва за първи път важната роля на внушението, на принципите и средствата за прилагане на сугестивни фактори в процеса на учебната комуникация. Чрез изследователска и експериментална дейност през 70-те и 80-те години на XX век тя доказва, че обучаемите могат да усвоят пъти по-голяма информация чрез различни форми на класическо изкуство и те могат да разкрият значителни емоционални и умствени резерви в състояние на релаксация, подобро здраве и работен капацитет (Lozanov, 1971 and 2009; Lozanov & Balevsky, 1973; Balevsky, 1968 and 1973; Kolarova & Balevsky, 1975; Noncheva, 1986; Gateva, 1991).

Сугестопедията, като признат български принос в областта на езиковата педагогика, навлиза в международния лексикон като един от методите и подходите в обучението по чужд език (Angelova, Kamburova & Chakarova, 1999; Azimov & Shchukin, 2009; Richards & Rogers, 2014). Често го определят като алтернативен и хуманистичен метод за чуждоезиково обучение (Stevick, 1992; Underhill, 1989; Larsen-Freeman, 1986; Stern, 1992; Richards & Platt, 1992; Harmer, 2001; Williams & Burden, 2007; Richards & Rogers, 2014). Описанието на метода от чужди автори обикновено се дава на базата на много ограничени, често неавтентични и неосъвременени източници. Относително по-подробно е описанието в един от гореизброените източници (Richards & Rogers, 2014), представено от гледна точка на подход (езикови теории, теории на учене), на дизайн (програма, роли и дейности на учителя и ученика) и накрая на учебни процедури. Подобен модел на представяне следва и български източник, давайки заслужено внимание на аспекти от теорията и практиката на сугестопедията (Shopov, 2013). Но като цяло, все още не е направен опит да се проникне по-дълбоко в замисъла на сугестопедията, в нейните основни понятия и принципи, в нейната автентична езикова практика, посочваща един от главните пътища към разкриване резервния потенциал на обучаемите.

Когато се опитваме да анализираме сугестопедията, трябва първо да изясним **основните понятия сугестия и десугестия**. Съществуват многобройни дефиниции на **сугестията**, но Лозанов тръгва към определение на внушението от т.нар. неспецифична психическа реактивност на човека (Lozanov, 1971: 186), т.е. от неговата вродена способност да реагира не само на сигнали, постъпващи в съзнанието, в центъра на вниманието, но също така на множество

сигнали, постъпващи в неговата периферия (периферни перцепции). Всеки човек, всяка обучаваща се личност реагира не само на силата на словото, на директната обучителна програма, но и на всичко, което го съпътства (престиж на източника на сугестия, интонация, ритъм, артикулация, израз на лицето, жестове на преподавателя, учебна среда, качество на учебния материал, информация извън полето на активното внимание и др.). Внушението първоначално се определя като форма на психическо отражение, което се реализира по пътя на несъзнаваната психическа активност (Lozanov, 1971: 259), а по-късно – като комуникативен фактор, при който се предлага на личността да избира според своите диспозиции на разсъдъчно и интуитивно ниво измежду комплексни стимули (Lozanov, 1978: 12). И в двата случая най-съществено според него е, че внушението не е просто информационен и комуникативен фактор, протичащ на по-малко съзнавано и парасъзнавано ниво, то е десугестиращо-сугестиращ процес, при който могат да се разкрият резервите на мозъка (Lozanov, 1971: 99). В по-късните си публикации, за да подчертае хуманната същност на педагогическото внушение, Лозанов говори за спонтанно прието, неманипулативно внушение, което води до отношения на хармония между учител и ученик (Lozanov, 2009: 52), за меки внушения (soft suggestions), които сигнализират обич и взаимно уважение между обучаем и обучаващ (Lozanov, 2009: 83).

В чуждоезиковото обучение множество внушения, сугестивни стимули несъзнателно постъпват от авторитета и подготовката на преподавателя, от начина му на говорене (интониране, артикулиране на чуждия език), от естетиката на учебната среда и материали, от цялостното отношение на учителя към чуждия език и култура, от стимулиращото му отношение към всеки ученик, от моделите на комуникация, които предлага. Всички тези сигнали следва да се насочат към засилване на доверието, премахване страха от запаметяването и правилното произнасяне на езикови структури, от говоренето и решаването на комуникативни задачи чрез чуждия език. Сугестопедичният преподавател е обучен да използва такива сугестивни техники и стимули, които извеждат на преден план постиженията, а не грешките, които внушават лекота при запомнянето на уедрени езикови единици и тяхното творческо приложение в различни комуникативни ситуации.

Сугестивните стимули се категоризират като „**средства на внушението**“ или още като „**неспецифични комуникативни средства**“ (Lozanov, 2009: 103). На първо място сред тях се поставя **достоверността на информационния източник**, или престижът на учителя. Той се доказва чрез езиковите и методическите знания и подготовка на учителя, но усещането за истинност се възприема от обучаемите чрез проявленията на неговата цялостна личност и поведение във и извън учебна среда. Само един отдаден на професията, компетентен преподавател с умения да владее своето поведение, глас, жес-

тове, комуникативен контакт с обучаемите може да спечели доверието на своите ученици и да насърчи запаметяването и активирането на по-голям обем езиков материал. Като резултат от високия престиж, който се възприема като истинност, се появява другата група средства под наименованието „**инфантилизация**“. Инфантилизацията не е инфантилност, тя следва да се интерпретира като повишено доверие, изострени сетива, като повишена емоционалност, действеност, игровост, характерни за детската възраст. Именно затова сугестопедичните уроци по чужд език както за деца, така и за възрастни, изобилстват от игрови, ролеви, емоционални и артистични дейности, но в същото време в тях се оползотворяват напълно аналитико-синтетичната умствена дейност и опитът на възрастния човек. Инфантилизацията, като средство и състояние, съдейства за премахване на езиковите бариери, чрез своя избор и организация на дейностите тя помага за формиране на правилно произношение и спонтанно общуване със средствата на чуждия език. Тя е съпътствана от другото сугестивно средство, наречено от Лозанов „**псевдопасивност**“ (Lozanov, 1971: 275). То е едновременно средство, с което си служи преподавателят, но и състояние, характерно както за него, така и за обучаемия. Наречено е фалшива пасивност, защото тя е привидна, защото тя трансформира външните прояви на концентрация и активно внимание във висока вътрешна мотивация за участие в учебна работа. Всеки един нов език, всяка нова информация следва да се усвоява в състояние на психологическо спокойствие и увереност при липса на напрежение и тревожност. За появата на това състояние в сугестопедичната класна стая допринасят много средствата на класическото изкуство при поднасянето и разработката на учебния материал, както и стимулиращото, позитивно отношение на учителя към всеки един обучаем. Прилагайки познанията си в областта на музиката, сугестопедичният преподавател използва като средство за внушение и богата потенциал на **интонацията и ритъма**. Различната сила на гласа, различното интониране, правенето на многозначителни паузи се използват целенасочено в различните етапи на учебния процес. Те са много силен сигнал за авторитет и правилно насочване на учебната комуникация. Особено важно е умението да се използват различни интонационни модели при поднасяне на новия материал на фона на класическа музика, при открояване на нови лексикални и граматични единици, при поставяне на комуникативни задачи и осъществяване на обратната връзка върху тяхното изпълнение. В тясна връзка с интонацията са и различните ритмичните модели, използвани в учебния процес. Те се отнасят не само към речта на преподавателя, но и в по-широк план към забързване и забавяне на темпото на работа, към подредбата и интервалите между дейностите, степента на повтораемост на отделните езикови структури и т.н. На последно, но не по важност, място сред сугестивните средства се нарежда **двуплановостта** в сугестопедичната учебна комуникация. От една страна, тя се отнася до пове-

дението на преподавателя – първият план на неговите вербални въздействия следва да бъде синхронизиран с втория план на неговите жестове, мимики, движения, глас, поглед, усмивка. От друга страна, когато работи с учебния материал, сугестопедичният преподавател фокусира приоритетно вниманието върху интересния текст, ситуация, реплика на героя от учебника, а на втори план се усвояват спонтанно лексико-граматични структури, образци на произношение. Същият процес протича при осъществяване на различни ролеви и игрови дейности. В следващия момент плановете се сменят и вниманието се фиксира върху анализа на дума, фраза, граматична единица или интонационен модел, употребени в текста или дейността. По този начин ритмично се осъществява единство на процесите на естествено езикоусвояване и целенасочено, съзнателно изучаване на аспекти от чуждия език (дихотомията езикоусвояване – учене е на Krashen, 1982). Тъй като сугестопедията борави с големи текстове и увеличен обем лексикален и граматичен материал, разграничаването в учебните програми и материали на пасивни и активни единици и техните взаимни преходи от първи във втори план и обратно е от голямо значение.

Прилагането на сугестивни средства в учебната комуникация е тясно свързано с процесите на **десугестия** (Lozanov, 2005). В педагогически план, това е способността на учителя да освободи обучаемия от негативни внушения, от предишни травматични изживявания, засягащи аспекти на учебния процес. В контекста на чуждоезиковото обучение те може да се отнасят до дълготривото време, необходимо за овладяване на граматиката, до трудностите за запаметяване на нови думи, до усвояване на правилно произношение и до преодоляване на говорните бариери, както и въобще до случаи на обезсърчително и критично отношение на учителя към ученика. Сугестопедичният преподавател е обучен как да открие подобни травми, как да вдъхне доверие у обучаемия в собствените му способности, как да прояви убеденост, че може да се постигнат по-високи резултати. Преподавателят използва системата от неспецифични сугестивни, комуникативни средства, както и цялостната организация на сугестопедичното чуждоезиково обучение, за да намали негативните внушения и повишените бариери. Лозанов описва три категории **антисугестивни бариери**: афективни, логични и етични (Lozanov, 1971: 190 – 200; Lozanov, 2009: 119 – 121). Тези бариери са здраво свързани със съществуващите обществени норми и очаквания в даден период от време, например за определен обем от лексикални и граматични знания, който може да бъде усвоен в рамките на учебен час или курс, или за подхода на учителя, чрез който това може да стане. Ето защо логическата бариера е готова да противоречи на всичко различно от социално приетата норма, на всичко, което обучаемият е преживял преди това при обучението си по чужд език в училище или университета. Неговото рационално мислене не може да допусне, че той ще може да разбира

стотици нови фрази и да се чувства отпочинал след сугестопедичния музикален сеанс. Афективната бариера, от друга страна, действа в повечето случаи на подсъзнателно ниво и е готова да отрече всичко, което е ново и непознато, което нарушава емоционалния баланс и повдига тревожността. Както Лозанов, така и други автори изтъкват голямото значение на снижените афективни бариери, или филтри, за успешното усвояване на чужд език (Krashen, 1982). Етичната бариера, от своя страна, не приема факти, противоречащи на етичните норми и ценности на личността. Много често реакциите на обучаемите включват компоненти от трите типа бариери и всеки преподавател трябва да се съобразява с тях.

Лозанов се счита за първия учен, който привлича вниманието към ролята на сугестията и десугестията, на неспецифичните комуникативни фактори, на единството на съзнаването и парасъзнаването дейности в педагогиката. Какви са **основните принципи**, които стоят зад този подход, и какво определя неговия холистичен характер?

Настоящият обзор ще направи опит да проследят и обединят в едно принципите на сугестопедията, формулирани в ранните и по-късните трудове на Лозанов, тъй като считаме, че тяхното единство дава по-здрав фундамент на практическите приложения.

Според първия принцип, който полага **психологическите и психотерапевтичните основи** на сугестопедията, ученето следва да се характеризира с **радост и ненапрегнатост** (Lozanov, 1971, 1975 and 1978). Човек обработва информация в състояние на концентрирано внимание, но още в по-голяма мяра – в състояние на вътрешно спокойствие и освободеност. Изучаването на един чужд език следва винаги да бъде приятно, радостно изживяване, което улеснява и обогатява човешката комуникация и развитие. Вторият принцип полага **психофизиологическите основи** на ученето, като обединява съзнаването и парасъзнаването в **интегрална мозъчна активност** (Lozanov, 1971, 1975 and 1978). Това означава едновременно активиране на кора и подкорие, на ляво и дясно полукълбо, на логика и емоция, на анализ и синтез във всеки етап от обучението по чужд език. Премахва се разделението между съзнателно, аналитично учене и спонтанно усвояване на езика в естествени ситуации на общуване. Разделението между учене (learning) и езикоусвояване (acquisition) и определението им като два напълно различни процеса (Krashen, 1982) се замества от техните непрекъснати, взаимни преходи. Традиционната практика на редуване на логически насочена граматическа или лексическа работа с последвали песни и игри се замества в сугестопедията с единен процес, обединяващ песен и граматика, ролева игра и лексика, емоционално преживяване и логически анализ.

В последните две публикации Лозанов замества този принцип с принципа на динамичната и иерархична глобалност, с **единството на глобално-**

парциалните подходи (Lozanov, 2005: 93 and 2009: 59). Този закон отразява **педагогическата основа** на сугестопедията и в последната публикация е разделен на два подпринципа. Първият от тях изисква **увеличаване на учебната информация минимум 2 – 3 пъти** в сравнение с действащите норми. Човешкият мозък се чувства удовлетворен само когато получава достатъчно захранване като обем и структура (Lozanov, 1990: 161). Този принцип има директно отношение към структуриране на учебното съдържание по чужд език (сугестопедията изработва свои собствени материали). Езиковият и тематично-съдържателен материал винаги се организира в уедрени глобални уроци (макротекстове), обединени в общ сюжет. Степента на уедряването на лексикалните, граматичните и съдържателните единици се съобразява с връзките между елементите, с нивото и възрастта на обучаемите, както и с целите на обучението.

Основните **причини за увеличаване на учебната информация** се крият в няколко посоки. Не можем да разкрием резерви, ако не предизвикаме мозъка с информационна атака, ако не дадем възможност на обучаемия да разкрие по-цялостна картина, по-обща закономерности и връзки в езиковата система. Веднъж прогледнал в цялото, той намира по-бързо собствения път към обучението и самообучението. Чрез увеличения и умело структуриран материал също така се преодоляват ограниченията на кратковременната памет, на съзнателното, волево внимание и запомняне. Тъй като обемът на съзнателното възприятие е малък, у обучаемите автоматично се включват механизмите на по-малко съзнаването и парасъзнаването умствени действия. Така се дава възможност без усилие да се запаметят цели лексико-граматични фрагменти от учебното съдържание (спонтанно езикоусвояване). От една страна, вниманието на ученика е привлечено от подчертаните ключови фрази и структури в учебника, от специалната интонация, с която те се въвеждат, а в същото време останалата по-голяма част се възприема рецептивно. Това е решаващ момент за бързото развитие на „пасивните“ умения за разбиране, за натрупване на значителен лексико-граматичен пасивен запас, който ще играе значителна роля в последвалите етапи на обучение (Lozanov, 2009: 147). Не на последно място, големият обем от езикова информация дава шанс на обучаемите да изберат и запомнят с предимство тези колокации, фрази, идиоми, които съответстват на техните интереси и потребности, което, от своя страна, засилва мотивацията и индивидуализира процеса на обучение.

Вторият педагогически подпринцип обозначава **посоката на учебния процес: „от цялото към частта, от частта към цялото и цялото чрез частта“** (Lozanov, 2009: 59). В учебния материал и процес се представя винаги първо уедрената информационна единица, или т.нар. глобален урок-разказ. В чуждоезиковото обучение това става на фона на цялостно музикално произведение, когато в състояние на концертна псевдопасивност обучаемите въз-

приемат макротекст, в който по специален начин са открити съставляващите го граматични и лексикални дискретни единици. Някои определят този холистичен модел като нова глобална образователна парадигма, като проявление на новата наука за цялото (Svenonius, 1990: 19; Davalos, 1990: 239). Например в първия глобален урок-разказ по английски език от учебника *The Return* (Gateva & Konig, 1986) се въвежда на активно ниво сегашното време във всичките му форми при основните спомагателни глаголи, част от модалните глаголи и при пълнозначните глаголи. В страноведски аспект един глобален урок може да съдържа най-важните дати и събития от историята и културата на Англия, а друг – тези на България, с цел да се обсъдят сходствата и различията между тях (Mateva, 1990: 14). След етапа на презентация на макротекста следва разработка на езиковите и съдържателните компоненти на рецептивно и продуктивно ниво, но елементът остава винаги свързан във фабулата и контекста на цялото.

Следващият важен закон полага основите на **художественото начало в сугестопедията** и се отнася до прилагането на **класическо изкуство и естетика** във всички етапи на обучителния процес (Lozanov, 2009: 60 – 61). „Като използва широко класическо изкуство, самата сугестопедия се превръща в педагогическа форма на изкуство“ (Lozanov, 2009: 85). В традиционната педагогика също има интересни изследвания за единството на музика и език, за интегриране на чуждоезиковото и музикалното обучение (Krasteva, 1993).

Сугестопедичният тип изкуство е израз на синтеза на форми на класическото изкуство, съчетани с увеличен учебен материал, с интердисциплинарни връзки и притежаващи психотерапевтичен ефект (Gateva, 1991: 3). В сугестопедичното чуждоезиково обучение изкуството присъства в художествено оформените учебници, учебни табла и нагледни материали, в подбора на музикални произведения за въвеждането на новите глобални уроци-разкази, в подбора на т.нар. дидактични и популярни песни за усвояване на граматични, лексикални и фонологични единици, в многопластовите ролеви игри и др. Всички те обогатяват учебната работа по чужд език с емоционални стимули, създават условия за психорелаксация, хармонизират връзките между език и музика, улесняват запаметяването и формирането на произносители и говорни навици, развиват творческите таланти на ученици и учители.

Приложението на форми на сугестопедично изкуство е тясно свързано с общия принцип за спазване **изискванията на златното сечение** в цялостната организация на учебната комуникация. Всеизвестно е, че златното сечение може да бъде открито в световноизвестни шедьоври на живописата, архитектурата и музиката. То присъства както в едно красиво цвете, така и в пропорциите на човешкото тяло. Негов математически израз е числото 0.6180339, което определя съотношението на две неравни части от цялото една към друга. Този

универсален закон изисква и от педагогиката да се стреми към балансиране и хармонизиране на отделни части при структуриране на учебния материал и процес.

Сугестопедията, в частност, се стреми да балансира:

- дължината на двата концертни сеанса в етапа на презентация (30:50 или 25:40 минути);

- промените в темпото, ритъма, динамиката (бавно, бързо, умерено, високо, тихо, средно) по време на различните етапи и типове дейности в учебната работа;

- съотношението между репродуктивните и продуктивните етапи и дейности;

- съотношението между емоционалните и рационалните моменти в един урок;

- съотношението между работата с цялото (текста) и отделните дискретни елементи (изречение, фраза, дума, звук);

- пропорциите при структуриране на учебните материали (брой на глобалните уроци, дължина на уроците, брой и дължина на отделните сцени и ситуации);

- пропорции и естетика в учебната среда и др.

Многостранната роля на класическия тип изкуство, прилаган в сугестопедията за представяне, разработване и творческо приложение на езиков и съдържателно насочен материал, е изследвана задълбочено в периода 1971 – 1984 г. (Gateva, 1982, 1990 and 1991). Като цяло, средствата на изкуството от сугестопедичен тип са основен медиатор за реализиране на внушенията, те са един от основните пътища за разкриване на резервните възможности у обучаемия.

Анализирайки принципите на сугестопедията, е нужно да отбележим, че Лозанов формулира още законите за любовта и свободата, както и отделен закон за отключване потенциала на личността, но те ще бъдат обект на дискусия в следваща публикация.

В настоящата статия се опитахме да анализираме накратко единството на основните понятия и закони в сугестопедията и как те рефлектират при обучението по чужд език. Беше дискутиран стремежът на сугестопедията да реализира холистичен подход към обучаемия и учебния процес, който обединява съзнавана и парасъзнавана, емоционална и рационална дейност на мозъка, който синхронизира процесите на съзнателно учене и спонтанно езикуосвяване, на пасивно и активно познание. Холистичният подход намира също така ярък израз в единството на психологическите, психотерапевтичните, физиологическите, педагогическите и художествените основи на сугестопедичната учебна система и отваря пътя към реализирането на истински хуманен учебен процес.

REFERENCES/ЛИТЕРАТУРА

- Angelova, V., I. Kamburova & D. Chakarova. (1999). *Rechnik na metodicheskite termini v chuzhdoezikovoto obuchenie*. Varna: D-r P. Beron. [Ангелова, В., И. Камбурова & Д. Чакърова. (1999). *Речник на методическите термини в чуждоезиковото обучение*. Варна: Д-р П. Берон.]
- Azimov, E.G. & Shchukin, A.N. (2009). *Novyy slovary metodicheskikh terminov i ponyatii (teoriya i praktika obucheniya yazaykam)*. Moskva: IKAR [Азимов, Е.Г. & Щукин, А.Н. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: ИКАР.]
- Balevsky, P. (1968). Rabotosposobnostta i zdravoslovnoto sastoyanie na izuchavashite chuzhdi ezitsi po sugestopedichnata metodika. *Narodna prosveta*, 5, 100 – 103. [Балевски, П. (1968). Работоспособността и здравословното състояние на изучаващите чужди езици по сугестопедичната методика. *Народна просвета*, 5, 100 – 103.]
- Gateva, E. (1982). *Globalizirano hudozhestveno izgrazhdane na sugestopedichniya ucheben protses*. Sofiya: Nauchnoizsledovatelски институт по сугестология. [Гатева, Е. (1982). *Глобализирано художествено изграждане на сугестопедичния учебен процес*. София: Научноизследователски институт по сугестология.]
- Kolarova, D. & P. Balevsky (1975). Nevrozite i sugestopedichnoto chuzhdoezikovo obuchenie. *Sugestologiya i sugestopediya*, 3, 39 – 46. [Коларова, Д. & П. Балевски (1975). Неврозите и сугестопедичното чуждоезиково обучение. *Сугестология и сугестопедия*, 3, 39 – 46.]
- Krasteva, S. (1993). Vazmozhnosti za integralen podhod pri chuzhdoezikovoto i muzikalnoto obuchenie. *Chuzhdoezikovo obuchenie*, 2, 27 – 34. [Кръстева, С. (1993). Възможности за интегрален подход при чуждоезиковото и музикалното обучение. *Чуждоезиково обучение*, 2, 27 – 34.]
- Lozanov, G. (1971). *Sugestologiya*. Sofia: Nauka i izkustvo. [Лозанов, Г. (1971). *Сугестология*. София: Наука и изкуство.]
- Lozanov, G. (1975). Sashtnost, istoriya i eksperimentalni perspektivi na sugestopedichnata sistema pri obuchenie po chuzhdi ezitsi. *Sugestologiya i sugestopediya*, 1, 5 – 14. [Лозанов, Г. (1975). Същност, история и експериментални перспективи на сугестопедичната система при обучение по чужди езици. *Сугестология и сугестопедия*, 1, 5 – 14.]
- Lozanov, G. (1975). Sugestologichna teoriya na komunikatsiite i uchebniyat protses. *Sugestologiya i sugestopediya*, 3, p. 1 – 13. [Лозанов, Г. (1975). Сугестологична теория на комуникациите и учебният процес. *Сугестология и сугестопедия*, 3, стр.1 – 13.]

- Lozanov, G. (1978). *Sugestologiya i sugestopediya. Teoriya i praktika*. Raboten dokument za mezhhdunarodnoto ekspertno saveshtanie na UNESCO. [Лозанов, Г. (1978). *Сугестология и сугестопедия. Теория и практика*. Работен документ за международното експертно съвещание на ЮНЕСКО.]
- Lozanov, G. (2005). *Sugestopediya – desuggestivno obuchenie*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski. Лозанов, Г. (2005). *Сугестопедия – десугестивно обучение*. София: Св. Климент Охридски.]
- Lozanov G. & P. Balevsky. (1973). Otrazhenie na uchebnite zanimaniya po suggestopedichnata metodika na zdraveto i rabotosposobnostta na kursistite. In: *Problemi na sugestologiyata (1973)* Materiali na parviya mezhhdunaroden simpozium po problemi na sugestologiyata, Sofia: Nauka i izkustvo, 400 – 403. [Лозанов Г. & П. БалеВСки (1973). Отражение на учебните занимания по сугестопедичната методика на здравето и работоспособността на курсистите. В: *Проблеми на сугестологията (1973)*. Материали на първия международен симпозиум по проблеми на сугестологията, София: Наука и изкуство, 400 – 403.]
- Lozanov, G. & E. Gateva (1981). *Sugestopedichno prakticheskoroakovodstvo za prepodavateli po chuzhdi ezitsi*. Sofia: Nauchnoizsledovatelски institut po sugestologiya. [Лозанов, Г. & Е. Гатева (1981). *Сугестопедично практическо ръководство за преподаватели по чужди езици*. София: Научноизследователски институт по сугестология.]
- Mateva, G. (1990). Formirane na kulturna kompetentnost v usloviyata na sugestopedichното chuzhdoezikovo obuchenie. *Chuzhdoezikovo obuchenie*, 6, 11 – 19. [Матева, Г. (1990). Формиране на културна компетентност в условията на сугестопедичното чуждоезиково обучение. *Чуждоезиково обучение*, 6, 11 – 19.]
- Noncheva, R. (1986). *Rezervni vazmozhnosti na lich.nostta* Sofia: Nauchnoizsledovatelски institut po sugestologiya. [Нончева, Р. (1986). *Резервни възможности на личността*. София: Научноизследователски институт по сугестология.]
- (1973). *Problemi na sugestologiyata. Materiali na Parviya mezhhdunaroden simpozium po problemi na sugestologiyata*. Sofia: Nauka i izkustvo. [(1973). *Проблеми на сугестологията. Материали на Първия международен симпозиум по проблеми на сугестологията*. София: Наука и изкуство.]
- Shopov, T. (2013). *Pedagogika na ezika*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski. [Шопов, Т. (2013). *Педагогика на езика*. София: Св. Климент Охридски.]
- Balevsky, P. (1973). Telemetric Registration of the Functional State of the Teacher-Student System in the Course of the the Sugestopedic Process

- of Instruction. Problems of Suggestology. In: *Proceedings of the I International Symposium of the Problems of Suggestology*. Sofia: Nauka i Izkustvo, 211 – 218.
- Cook, V. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. Sevenoaks: Edward Arnold.
- Davalos, D. (1990). Suggestology and the Emerging Science of Wholeness. In: *Proceedings of the International Conference on Suggestopedia*, Salzburg: Stiftelsen Pedagogisk Utveckling, 237 – 249.
- Gateva, E. & M. Konig. (1986). *The Return. An English Suggestopedic Textbook*. Sofia: St. Kliment Ohridsky University Press.
- Gateva, E. (1990). Suggestopedic Art in Different School Subjects and Ages. In: *Proceedings of the International Conference on Suggestopedia*, Salzburg: Stiftelsen Pedagogisk Utveckling, 26 – 28.
- Gateva, E. (1991). *Creating Wholeness through Art*. United Kingdom: Accelerated Learning Systems Ltd.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of ELT. Third edition*. Pearson Education Limited.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York: Gordon & Breach.
- Lozanov, G. (1990). Suggestopedia and some aspects of the psychophysiology of the potential abilities (reserves) of personality. In: *Proceedings of the International Conference on Suggestopedia*. Salzburg, Stiftelsen Pedagogisk Utveckling, 9 – 16.
- Lozanov, G. (1990). Some Notes on the Psychohygiene of the Intensive Teaching of Foreign Languages. In: *Proceedings of the International Conference on Suggestopedia*. Salzburg, Stiftelsen Pedagogisk Utveckling, 159 – 164.
- Lozanov, G. (2009). *Suggestopedia/Reservopedia*. Sofia: St. Kliment Ohridsky University Press.
- Lozanov, G. & Gateva, E. (1988) *The Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual*. New York: Gordon & Breach.
- Richards, J., J. Platt & H. Platt. (1992). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Longman Group UK Limited, 365.
- Richards, J. C. & Rogers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching. Third edition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Stern, H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Stevick, E. (1992). *Humanism in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Svenonius, B. (1990). Suggestopedia-a Manifestation of a Global Paradigm. In: *Proceedings of the International Conference on Suggestopedia*. Salzburg: Stiftelsen Pedagogisk Utveckling, 26 – 28.
- Underhill, A. (1989). Process in Humanistic Education. *ELT Journal*, 43, 250 – 260.
- Williams, M. & R. Burden. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

SUGGESTOPEDIA: CORE MEANINGS AND PRINCIPLES IN THE SCOPE OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Abstract. The current article makes a first attempt to introduce a more detailed presentation of the classical suggestopedia as developed by prof. Lozanov and collaborators from the point of view of foreign language teaching. It deals with basic concepts like suggestion-desuggestion, antisuggestive barriers and means of suggestion. It also focuses on the analysis of the basic principles of suggestopedia and their interpretation in the context of language education. The suggestopedic concepts under review are related to important terms such as language acquisition and language learning, active and passive, text-based and discreet item-based language learning. Finally, the article discusses the Bulgarian contribution of suggestopedia as a holistic method to foreign language teaching and personality development.

✉ **Dr. Galya Mateva, Assoc. Prof.**

English Department
Technical University of Sofia
Sofia, Bulgaria

Cambridge CELTA and DELTA tutor
E-mail: galyamateva@hotmail.com